WŁADYSŁAW GACKI
Inspektor Szkolny m. Łodzi

G. Kerschensteiner i Ad. Ferrière

jako twórcy nowej szkoły

NAKŁADEM DRUKARNI PAŃSTWOWEJ w ŁODZI

WŁADYSŁAW GACKI
Inspektor Szkolny m. Łodzi

G. Kerschensteiner i Ad. Ferrière

jako twórcy nowej szkoły

NAKŁADEM DRUKARNI PAŃSTWOWEJ w ŁODZI

Drukarnia Państwowa w Łodzi 92530/31

G. Kerschensteiner i Ad. Ferrière to dwaj najwybitniejsi pionierzy walki o nową szkołę w Zachodniej Europie, o szkołę, odpowiadającą potrzebom rozwojowym młodzieży i potrzebom życia społecznego. Każdy z nich ma już po za sobą poważny dorobek prac teoretycznych, zarówno jak organizacyjnych, szkolnych i oświatowych. W odmiennych warunkach życiowych różnemi zgoła drogami postępował ich rozwój duchowy, doprowadził ich jednak w sferze ujęcia zasadniczych poglądów na wychowanie szkolne do punktów stycznych, do poglądów pokrewnych i bliskich, co świadczy, że w krajach o różnej szerokości i długości geograficznej, o różnej tradycji i odmiennych stosunkach politycznych i społecznych, te właśnie idee są ośrodkami krystalizacji współczesnej, twórczej myśli pedagogicznej, co jest najlepszym dowodem ich żywotności. Pokrewność zasadniczych poglądów obydwu wybitnych pedagogów wyraziła się choćby w tem ich przeświadczeniu, wywodzącem swój rodowód od „Emila" J. J. Rousseau'a: „Dziecko rozwija się nieinaczej, jak przez wewnętrzną pracę, wysiłek i to wszystko, co nabywa, ma wartość jedynie wtedy, jeżeli jest przez nie wypracowane, zdobyte drogą osobistego wysiłku, przez

doświadczenie czynne". Obok punktów stycznych i bliskich znachodzimy również w poglądach obydwu pedagogów znaczne odchylenia w określeniu celów wychowania, metod i techniki nauczania, różnice, będące wynikiem odrębnych terenów pracy, i różnic, zachodzących w strukturze kulturalnej, indywidualnej, nacechowanych właściwościami psychiki plemiennej.

Uwydatnienie pokrewieństwa ideowego i różnic w ujęciu celów i metod nowej szkoły jest zadaniem studjum niniejszego.

Wydaje się ta praca tem potrzebniejszą wobec wzmagającego się u nas zainteresowania prądami nowoczesnego wychowania: zaznaczyć potrzebę gruntowniejszego poznania, z właściwych źródeł, teoretycznych podstaw, wspierających pojęcie nowej szkoły; aby przez wskazanie daleko idących różnic ideowych śród pionierów nowej szkoły ostrzec przed niewolniczem naśladownictwem, zwrócić uwagę na konieczność poszukiwania i dorabiania się własnemi siłami takiej koncepcji szkoły współczesnej polskiej, która, wspierając się na zdobyczach nowoczesnej nauki o dziecku, umiałaby skorzystać z cudzego doświadczenia, uwzględniała nieodzowne potrzeby naszego życia społecznego i właściwości psychiczne naszej młodzieży, przez co zbogaciła też dorobek współczesnej myśli pedagogicznej.

G. Kerschensteiner, b. radca szkolny i dyrektor szkół m. Monachjum urodził się dnia 29 lipca 1854 r. Rozwijał się umysłowo powoli. W 17-ym roku życia

rozpoczął pracę nauczyciela ludowego. Pobudzony żądzą wiedzy, porzuca to stanowisko i oddaje się studjom matematycznym, uważając matematykę za naukę najjaśniejszą, najściślejszą, dającą najwięcej pewności. W r. 1883 wykłada matematykę w jednej ze szkół średnich. Narazie nie okazuje zainteresowania pedagogiką teoretyczną, atoli od samego początku swej praktyki nauczycielskiej umie nawiązać stosunki przyjacielskie ze swymi uczniami, bierze udział w wycieczkach, aby wspólnie z młodzieżą obserwować i poznawać przyrodę. W r. 1890 wykłada w Szwajfurcie matematykę w pięciu niższych klasach gimnazjalnych. Pod wpływem prof. Sachsa z Würzburgu oddaje się studjom nad fizjologją roślin. Jednocześnie sam się uczy i naucza w najpomyślniejszych warunkach: pracując z uczniami z własnej ochoty, na kursie nieobowiązkowym, nie jest skrępowany ani programem, ani egzaminami, ani podręcznikiem; ogranicza się studjum do kilku działów, ale poznaje się je gruntownie.

Praca ta trwa zaledwie trzy lata. Przeniesiony do Monachjum, G. Kerschensteiner wchodzi w styczność ze szkołą państwową, tradycyjną, encyklopedyczną. Porównanie warunków i wyników pracy uderza młodego nauczyciela; nabyte już własne doświadczenie pedagogiczne daje mu już możność sformułowania zasadniczych postulatów wychowawczych:

1. We wszystkich naukach doświadczalnych program encyklopedyczny jest najpospolitszem złudzeniem, zarówno w stosunku do ucznia, jak nauczyciela.

2. Nauczanie szkolne tych przedmiotów bez współudziału pracy ręcznej i umysłowej pozostaje bez wpływu na rozwój umysłowy, zarówno jak moralny.

3. System powtórzeń rocznych w formie koncentrycznych cyklów zabija wszelkie zainteresowanie u większości uczniów.

4. Należy poświęcić pewien określony czas jednemu tylko przedmiotowi w celu pogłębienia: jest to jedyny środek skupienia umysłu i wzmacniania sprawności umysłowej.

5. Jeżeli charakter przedmiotu wymaga wyboru, koniecznem jest, aby pewna łączność duchowa, z ogólnego punktu widzenia, zespalała ściśle poszczególne części studjum.

W r. 1895 G. Kerschensteiner zostaje mianowany radcą szkolnym miasta Monachjum. Przez zdobycie tego stanowiska pozyskał możność realizowania zasad, do ustalenia których doszedł drogą własnego doświadczenia.

G. Kerschensteiner przerywa wygodną śpiączkę zrutynizowanych pedagogów. Rozpoczyna się walka, w której zwycięstwo w postaci reform szkolnych okupionem było całemi latami przygotowań i wytrwałych wysiłków. Działacz miał przeciwko sobie nietylko polityków; wystąpili przeciwko niemu również — nauczyciele szkół średnich. Zdobywa ich powoli, ale nieustannie, siłą własnego przekonania. Nastręczyła się nowa przeszkoda w postaci nauczycieli rzemiosł, których potrzebował, organizując przygotowawcze

szkoły zawodowe. Wreszcie w r. 1907 całe nauczycielstwo szkół początkowych tworzy blok przeciwko niestrudzonemu reformatorowi.

W znacznym stopniu ułatwiła mu pracę w ojczyźnie znakomitość i uznanie, zdobywane w innych krajach przez prace teoretyczne, odczyty, podróże po Szwecji, Szkocji i Stanach Zjednoczonych.

Zetknięcie się z poglądami przeciwnemi, potrzeba obrony własnego systemu skłania G. Kerschensteinera do wyjścia z dziedziny empiryzmu i intuicji, w których dotychczas żył wyłącznie. Powstaje potrzeba trwalszych podstaw, zaczerpniętych z psychologji i filozofji.

Pierwszym jego nauczycielem, ojcem duchowym, był Pestalozzi, jak sam się do tego przyznaje. Drugim mistrzem stał się John Dewey, „wprawdzie radykalniejszy pod względem filozoficznym, dojrzalszy i bardziej racjonalny" — jak sam to stwierdza. G. Simmel, Natorp, Windelband i Kant uzupełnili jego wykształcenie filozoficzne.

W ten sposób po długich latach praktyki, wspartej prawie wyłącznie o intuicję, przez wgłębienie się w psychologję i filozofję zdobywa G. Kerschensteiner podstawy teoretyczne dla swego systemu, którego zaródź w formie intuicyjnego wyczucia nosił w sobie już w młodości. Ta zaródź ideowa wyraziła się w tem: „Zasadniczym celem wychowania jest rozszerzenie dróg samorzutności ucznia". Zastosował to z wielkiem powodzeniem w metodzie nauczania ry-

sunków, opartej na wynikach ankiety, obejmującej tysiące dzieci szkół początkowych w Monachjum.

„Najmniej doświadczony laik może się przekonać dowodnie, jakie siły twórcze ujawniają dzieci zawsze, ilekroć żąda się od nich tego, co jest w zgodzie z ich przyrodzonemi właściwościami, z poziomem ich dojrzałości dziecięcej, gdy zdajemy sobie sprawę z zasadniczych praw wszelkich uzdolnień w sferze ekspresji artystycznej, tych praw, które rozwijały się samorzutnie wraz z całym rozwojem kultury. Jeżeli wykształcenie charakteru jest najwyższym celem wszelkiego wychowania, najlepszą organizacją szkolną jest ta, która najskuteczniej oddziaływa na urabianie się charakteru. Otóż charakter rozwija się tylko przez działanie, przez działanie z uwagą wciąż wzrastającą, coraz bardziej pogłębioną i rozumną, a wtedy jednocześnie i sąd moralny systematycznie podlega rozjaśnianiu. Im ściślejsza łączność zachodzić będzie między pracą dziecka w szkole i poza szkołą, tem większą zdobywamy rękojmię wywierania istotnego wpływu na kształtowanie się charakteru moralnego, szczególnie na poczucie obowiązku i poczucie odpowiedzialności. *)

Trojakie przeszkody utrudniały pracę organizatorską G. Kerschensteinera: a) tradycja i rutyna, b) niemożność dostosowania szkół nowego typu do tradycyjnych egzaminów, sprawdzających wiedzę pa-

*) Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1906 r.

mięciową, c) znaczne koszty utrzymania tych szkół, wynikające z niewielkiej stosunkowo liczby uczniów, mogących jednocześnie korzystać z pracowni, ogrodów, kuchen i warsztatów. Korzyści natury społecznej i moralnej skłoniły jednak czynniki rządowe do przychylenia się do wniosku radcy szkolnego i asygnowania koniecznych sum.

Dzięki inicjatywie G. Kerschensteinera od r. 1906 powstało w Monachjum 55 szkół zawodowych, mieszczących się w 7-u gmachach, specjalnie na ten cel zbudowanych, z całkowitem urządzeniem: z maszynami, pracowniami i zbiorami technologicznemi. G. Kerschensteiner zreformował też szkołę początkową, wprowadzając pracę ręczną jako przedmiot nauczania, zajęcia praktyczne z chemji, fizyki i gospodarstwa domowego.

G. Kerschensteiner wypowiedział swe poglądy na istotę szkoły pracy w książce: „Begriff der Arbeitschule". *) Dla pełnego jednak zrozumienia poglądów G. Kerschensteinera niezbędnem jest poznanie podstawowej idei pedagoga niemieckiego, na której oparł on całą koncepcję szkoły pracy, a mianowicie: co rozumie on przez pracę twórczą. **)

„Są dwa rodzaje wiedzy, mówi G. Kerschensteiner: wiedza gotowa, wynik pracy ludzkiej, którą dziecko przyjmuje, nabywa i wiedza, wynik doświadczenia, zdobyta przez czynność. Są też dwa rodzaje

*) „Pojęcie szkoły pracy" — Książnica-Atlas 1926.
**) „Das Buch von Kinden — Leipzig 1907.

czynności: czynność mechaniczna, przez którą powstają akty naśladowcze i pilność nabiera wartości, i czynność twórcza, przez którą powstają twory nowe, która rozwija skłonności przyrodzone dziecka; pierwsze z nich mogą być przedmiotem nauczania, drugie temu nie podlegają. Ani wiedza gotowa, ani czynność mechaniczna nie prowadzą do pracy twórczej, nie mogą one uczynić umysłu ani rozleglejszym, ani mocniejszym, ani bogatszym. Wiedza, nabyta z książek, ulatnia się szybko i łatwo, nie wywierając żadnego wpływu na kształtowanie się charakteru. Sądzimy, że nie znajdzie się pedagog współczesny, któryby nie był przeświadczony, że nauczyciel winien być wychowawcą, nie zaś wykładowcą. „Cóż z tego", mówi James w swej Psychologji, „że posiadamy duży zasób wiadomości u podstaw naszego rozwoju i cóż z tego nawet, że posiadamy, doskonałe zmysły, jeżeli nie umiemy korzystać z każdej nadarzającej się sposobności do działania?" Zasada pracy twórczej przeciwstawia się przedewszystkiem jednostronności wykształcenia umysłowego, które do niedawna jeszcze szerzyło spustoszenie w naszych szkołach; zasada ta obejmuje cały szereg wysiłków w kierunku pedagogiki woluntarystycznej. Należy przeto unikać środków wyłącznych, jednostronnych — kształcenia osobowości: nie należy pretendować do kształcenia woli i uczuciowości, gdy lekceważy się rozwój intelektu. Nie należy jednak również, jak się to czyni powszechnie, kształcić i nadawać jedyną wartość wychowawczą sprawności logicznej. Trzeba, iżby usprawnienie

logiczne zdobywało dziecko przez działanie, przez własne doświadczenie. W tym celu należy dawać mu możność zdobywania wiedzy w ten sposób, aby stała się ona częścią nierozłączną jego osobowości, aby wrastała w jego duszę w myśli, uczucia i czyny.

„Cała wiedza dziecka przed pojawieniem się mowy nabyta jest przez doświadczenie. Czy stanowi to jednak pracę twórczą, czynnik wychowania? Czy jest to praca twórcza, mająca wartość wychowawczą? Tak, lecz w drobnej tylko mierze. Dziecko postępuje w rozwoju inteligencji i mowy wtedy tylko, gdy do jego aktów naśladowczych dołącza się własne doświadczenie czynne. To ostatnie pełne jest luk. Samo ono wymaga wiedzy, nabytej przez naśladownictwo; ta zaś posiada dla niego wielkie znaczenie: zachowuje i przekazuje dorobek pojęć, nabytych przez przodków, zaoszczędza więc olbrzymią ilość energji w pracy, która całkowicie byłaby bezużyteczna, w niej bowiem powtórzyłyby się błędy nieuniknione, spełnione przez przodków w ciągu długich procesów nabywania doświadczenia.

„Początkowa czynność dziecka jest instynktowna, odruchowa, mechaniczna aż do tego okresu, w którym zdobywa ono pewien stopień siły twórczej, co następuje u dzieci normalnych koło trzeciego lub czwartego roku życia, znacznie później u dzieci anormalnych. Tak więc cały stopniowy rozwój dziecka posiada charakter pracy twórczej; z dnia na dzień tworzące się nowe wyobrażenia budzą nowe uczucia. Stopniowo i zawsze poprzez wewnętrzną pracę twór-

czą dziecko zdobywa samowiedzę i wdraża się do poczucia własnej woli. Od tej chwili, gdy zaczyna bawić się samo, rozpoczyna się również zewnętrzna jego praca twórcza.

„Szkoła obecna przerywa przebieg tych czynności twórczych, stan normalny i przyrodzony dziecka, i przedwcześnie zastępuje go czynnością naśladowczą; zamiast wiedzy, zdobytej drogą doświadczenia czynnego, daje złudne i znikome wykształcenie zapomocą szkolnego mechanicznego nauczania. Zapewne, praca mechaniczna odgrywa w życiu znaczną rolę. Zręczność mechaniczna, pewność ręki stanowią nieodzowny warunek pracy twórczej i jednocześnie — pożyteczne ćwiczenia w celu nabycia pewnych zalet moralnych. Istotnie, im praca jest trudniejsza, tem więcej wymaga pilności, wytrwałości i panowania nad sobą; ta przeto czynność ma wartość wychowawczą jako środek wyrobienia elementarnych zalet. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że tylko zdobywcza postawa, opanowanie pracy mechanicznej przez doświadczenie czynne posiadają wartość wychowawczą. Przy tej tylko postawie wyzwalają się wewnętrzne siły twórcze, skłonności przyrodzone, nie zaś w warunkach sztucznego systemu, istniejącego w naszych szkołach, sprowadzającego się do nagan, kary, pochwały i chęci nagrody. Łączenie pracy mechanicznej w zbyt szerokim zakresie z pracą twórczą naogół nie daje dodatnich rezultatów w wychowaniu szkolnem. Stwierdza się przeciwnie, że właściwości psychiczne dziecka, jego poprzednie przygotowanie stają

się potężniejszemi czynnikami rozwoju w takiem wychowaniu, które odwołuje się raczej do sił jego twórczych, nie zaś w wychowaniu, opartem na czynnościach wyłącznie mechanicznych. W ten sposób osiąga się tylko nikłe rezultaty u większości uczniów i nie otrzymuje się wzrostu przeciętnej, co jest koniecznem w szkołach publicznych.

„Co należy rozumieć właściwie przez pracę twórczą? Jest to praca, którą wykonywa umysł, tworząc syntezę pomiędzy dawnemi a nowemi wyobrażeniami; gdy ustala między niemi stosunki, aby wytworzyć z nich jedność wyższego rzędu, myśl lub jej wyobrażenie zewnętrzne, realizację. To właśnie wyróżnia ją od zabawy, która posiada również zdolność tworzenia związków między wyobrażeniami; zabawie jednak obcy jest cel końcowy, stworzenia czegoś, co miałoby wartość objektywną; obca również dyscyplina. Ta dyscyplina wewnętrzna jest cechą wrodzoną artystów i twórców. U ogółu śmiertelników rozwija się ona przez ćwiczenie, polegające na stopniowem przekształcaniu zabawy na pracę twórczą. Ta bardziej, niż praca mechaniczna przyczynia się do rozwoju takich zalet, jak pilność, cierpliwość i t. p., zainteresowanie bowiem, skłaniające do osiągnięcia wyższej formy czynności, wywołuje działanie wszystkich sił czynnych i stanowi również doskonały środek wychowawczy. Ten rodzaj pracy pobudza również do robienia nowych doświadczeń, powstaje bowiem wtedy w umyśle istotna potrzeba wiedzy. Nowe doświadczenia, przybywające tą drogą, dążą wprost do ośrod-

ka życiowego wyobrażeń i z nim się zespalają w związkach najściślejszych. Tam jest źródło wszelkiego doskonalenia się, wszelkiego na wielką skalę dzieła ludzkiego, wszelkiego postępu. Wiadomości, nabyte drogą postrzegania, o tyle mają wartość, o ile zespalają się z dorobkiem osobistego doświadczenia, aby w ten sposób wypełnić w niem luki. Praca twórcza budzi siły organizmu, porusza całą istotę, wzmacnia odwagę, potęguje swobodny rozrost naszej osobowości, wzbudza życie duchowe i radość tworzenia — i na tem właśnie polega jej wartość wychowawcza. Stosowanie jednak pracy twórczej wyłącznie w dziedzinie sztuki i nauki pociągnąć może niebezpieczeństwo hodowania egoistów — uczonych lub artystów, a nie ludzi. Aby ta praca wydała wszystkie owoce, winna ogarnąć wszelkie pierwiastki woli, winna wiązać świat myśli, nauki i sztuki, — na usługi ludzkości, szczególnie, jeżeli się posiada szlachetną ambicję kształtowania charakterów. Praca twórcza winna przeto stać się podstawą wszelkiego wychowania, szczególnie w szkole, w organizacji oświecenia publicznego.

„Jest rzeczą oczywistą, że w naszych szkołach praca twórcza była dotychczas spychana do roli zabawy. Była całkowicie wyłączona ze szkoły powszechnej; w szkole średniej była uwzględniana zaledwie w zakresie nauczania pewnych przedmiotów: w matematyce, w tłumaczeniu obcych klasyków, częściowo w wypracowaniach z języka ojczystego i ostatnio — w rysunku; wszystko to zaledwie o tyle,

o ile na to pozwalał program. Nie wprowadzono jej do tych przedmiotów, których charakter specjalnie tego się domagał, jak chemja, fizyka, w naukach przyrodniczych. W szkołach wyższych zaledwie w ciągu ostatniego dwudziestopięciolecia zaczęto ją stosować. W szkołach żeńskich nic literalnie w tym kierunku nie zrobiono. Jest rzeczą zaiste zadziwiającą, że jest jeszcze tyle kobiet, które w szkole nie oduczyły się całkowicie myśleć. Pomimo wszelkie trudności, napotykane w szkole powszechnej: brak odpowiedniego przygotowania pedagogicznego u nauczycieli — niema dostatecznego powodu, aby jeszcze odkładać zastosowanie nowych zasad w pracowniach, warsztatach i kuchniach szkolnych. Należy uciec się do rysunku, nadać nauczaniu tegoż podstawy inteligentne, wprowadzić tu pracę twórczą. Należy oprzeć nauczanie na rzeczach widzianych i przeżytych przez dziecko, objętych jego doświadczeniem. Wymaga to od nauczyciela, aby posiadał umysł czynny, głęboki, zdolny do przenikania treści duchowej dziecka, który byłby zdolny rozpoznawać różnice indywidualne i miał tę konieczną zręczność pobudzania słabych jeszcze usprawnień dziecka stosownie do jego przyrodzonych uzdolnień. Nauczyciel, który przez subtelność swej metody osiąga sprowadzenie wszelkiej trudności do ich ostatecznego wyrazu, aby wszystkie dzieci mogły je przezwyciężyć możliwie z najmniejszym wysiłkiem, jest istotnie doskonałym nauczycielem dla dzieci anemicznych. Zapomina on, że siła duchowa, zarówno jak fizyczna wzrasta przez walkę,

przez przełamywanie trudności. Doskonałym nauczycielem jest raczej ten, który umie ustosunkować trudność do stopnia odporności dziecka, nie szczędząc mu jednak wysiłków. Najważniejsza przeto reforma wychowania winna polegać na nawiązaniu nowych doświadczeń dziecka do tych, jakie wynosi ono ze środowiska rodzinnego, do tego dorobku duchowego, jaki w nim się tworzy w życiu codziennem. Szkoła zmieni wówczas swój charakter. Uczelnia, gdzie się tylko naucza, stanie się stopniowo szkołą, gdzie się pracuje. Charakterystyczne jest zdanie, wypowiedziane przez pewnego amerykanina, zwiedzającego szkoły w Niemczech: „Zdaje mi się, że dzieci niemieckie tyle mają rzeczy do nauczenia się, że nie mają czasu myśleć". Większość naukowych wiadomości, udzielanych w szkole, sprowadza się z powyższego względu do wiadomości pamięciowych. Uczymy z książek tych rzeczy, które powinny być zdobywane tylko drogą doświadczenia. To samo, jakgdybyśmy chcieli nauczyć rzemiosła, czytając dzieciom opis narzędzi, któremi mają się posługiwać. Na zarzut, że naucza się rzemiosł, aby wykształcić rzemieślników, można odpowiedzieć, że udziela się nauki w celu dostarczenia mnóstwa abstrakcyj, lecz bez celu wskazania sposobu osiągnięcia wiedzy naukowej, zdobycia metody i wyrobienia myślenia naukowego, co jest ważniejsze od samej nauki. Ten wysiłek dążenia do wiedzy jest najwyższym wyrazem pracy twórczej, prowadzi nas bowiem do obserwacji ludzi i przyrody, wdraża nas do rozwiązywania zagadnień własnym wysiłkiem

i objektywnego ujmowania zjawisk. Jednak warunkiem nieodzownym zaprawienia młodzieży do tej metody naukowej jest już w dzieciństwie stosowana praca twórcza i samodzielna. Czynność tworzy charakter, wiedza ma tu znaczenie drugorzędne. Należy obmyśleć i wprowadzić do szkół państwowych system pracy szkolnej, któryby łączył w jedną całość wiedzę doświadczalną dziecka, z wiedzą, podawaną przez nauczyciela, moc twórczą z mocą mechanizowania; pragniemy postępu duchowego i gospodarczego naszego kraju. Większą zasługą byłby pośpiech w tym właśnie kierunku, niż oczekiwanie bierne, aż okoliczności same zmuszą nas do tego".

Po zaznajomieniu się z podstawową ideą, na której G. Kerschensteiner oparł swój system wychowawczy, z kolei zwracamy się do Ad. Ferrière'a.

Przedewszystkiem szereg informacyj, dotyczących genewskiego pedagoga. W przeciwieństwie do G. Kerschensteinera, Ad. Ferrière w żadnej ze swych prac nie wskazał ewolucji swych poglądów na szkołę „nową".

Ad. Ferrière, doktór socjologji, w latach 1900-1 był nauczycielem nauk przyrodniczych i języków w Ilsenburgu i Haubindzie; w roku 1902 — w szkole „nowej", w Glarisegg, w latach 1917-20 w szkole „Ecole-Foyer des Pleiades", jednocześnie, począwszy od r. 1908 wykładał w uniwersytecie genewskim; w roku 1920-21 pracował jako nauczyciel w szkole „nowej" w Bex i w Plèiades sur Blonay. Oprócz tego zwiedzał szkoły nowego typu: Bedales school w An-

glji, Ecole des Ruches we Francji, szkoły, prowadzone przez dr. Decroly w Belgji; zwiedził wiele z tych szkół w celu porównania własnego doświadczenia z wynikami prac innych pedagogów, ożywionych tą samą lub pokrewną ideologją.

Ad. Ferrière, od lat kilku profesor Instytutu Pedagogicznego im. J. J. Rousseau w Genewie, dyrektor Międzynarodowego Biura Szkół Nowego Typu, od chwili powstania tej instytucji, t. j. od roku 1921, jest autorem licznych prac naukowych przeważnie pedagogicznych, śród których na czołowe miejsce wybijają się: „Transformons L'Ecole", „L'autonomie des écoliers", „La loi du progrès en biologie et en sociologie" i 3 t. dzieło: „L'Ecole Active", ujmujące zagadnienie szkół nowego typu, ich powstanie, rozwój i dotychczasowy dorobek, w sposób najobszerniejszy, najbardziej podstawowy i naukowy. *)

Gruntowna wiedza, psychologiczna i socjologiczna, oparta na dobrym gruncie, bo przyrodniczym, doświadczenie pedagogiczne warunkują tu jasny, krytyczny pogląd na zadania szkół nowego typu, na wartość i znaczenie stosowanych przez nie metod, pogląd, wyrażający się w przeświadczeniu, że szkoła „czynna" (L'Ecole Active), jak ją nazywa, nie jest

*) Ze względu na nieustalenie w polskiem piśmiennictwie naukowem nazwy, właściwie ujmującej charakter nowej szkoły i nieodpowiedniość proponowanych określeń: „szkoły pracy", szczególnie — szkoły „twórczej", dla skrótu przyjętem tu zostaje określenie ogólne: „nowa szkoła", mające odpowiadać pojęciu: die Arbeitschule u G. K. i L'Ecole active u Ad. F.

żadnym dogmatem. Istotą jej jest duch szkoły. Nie uznaje on rutyny, gdyż jest ciągłem poszukiwaniem dróg i środków lepszych. Nie podaje żadnych metod, jako środków jedynych i niezawodnych. Wszystkie mogą być dobre, jeżeli powodują przyrost mocy duchowej dziecka. „Nie jest naszą rolą dostarczanie modeli do naśladowania, lecz dajemy przykłady, któremi przejąć się może każdy, zależnie od środków umysłowych i materjalnych: zależnie od środowiska, jego środków, dzieci i zdolności osobistych nauczyciela". *)

Cechuje Ad. Ferrière'a siła przeświadczenia, wyrastająca z głębokiej wiedzy i z silnego charakteru, z postawy życiowej wybitnie czynnej, z psychiki głęboko czującej, wierzącej i żywotnej.

W tym pionierze walki o wyzwolenie duszy dziecka, walki ze szkołą — uczelnią o szkołę życia, duchowego stawania się, doskonalenia, wiedza nie jest pewnym zakresem rozporządzalnych pojęć, opanowanych rozumowo i pamięciowo wiadomości, lecz postawą czujną, taką lub inną, zawsze jednak czynną w stosunku do życia, jest nieodzownym środkiem działania i bodźcem wewnętrznym do zdobywania nowej wiedzy; jest też rynsztunkiem rycerskim w obronie prawdy, gdy zajdzie tego potrzeba.

Wyodrębnia Ad. Ferrière'a intuicja uczuciowa, wyrażająca się w głębokiem współczuciu dla dziecka, w zdolności wyczuwania i prześwietlania niedoli dziecięcej, krzywd i szkód, zadawanych dziecku przez

*) L'Ecole Active t. III str. 38.

szkołę i rodzinę, — zarówno jak wszelkich radości, tryskających z jego duszy w warunkach zdrowia i wszechstronnego rozwoju. Subtelny, krytyczny intelekt objawia się w nieprzejednanym traktowaniu wszelkiej rutyny i dogmatyzmu.

Dlatego też w przeciwieństwie do pedagogów, „teoretyków" Ad. Ferrière stosunkowo mało miejsca poświęca zagadnieniu „ostatecznego" celu wychowania. Celem wychowania według niego jest zawsze samo dziecko, młodzież: przebija się ta myśl przez wszystkie jego prace. Cel „ostateczny" określa najogólniej, co zostanie uwydatnione w polemice z G. Kerschensteinerem.

Zapewne, określenie ostatecznego celu wychowania jest niemożliwe bez sformułowania celu samego życia; a wtedy, przyjmując taką lub inną formułę, jednym kluczem otwieramy skrytki, znajdujemy rozwiązanie dla całego szeregu zagadnień, a więc i ostatecznego celu wychowania. Nie sposób tu jednak uniknąć dowolności. Jeżeli nawet teoretyk zdoła się wydźwignąć w określeniu celu wychowania ponad programy polityczno-społeczne, wyprowadza ten cel z tej lub innej teorji metafizycznej, stwarza tem samem cel apriorystyczny, nie dający się najczęściej uzgodnić, czy to z naturą dziecka, z potrzebami jego rozrostu i rozwoju, czy z potrzebami współczesnego życia kulturalnego.

Ad. Ferrière nie należy do tego typu teoretyków. Uznaje on konieczność ścisłej łączności teorji z praktyką, jednak z dwoma warunkami:

1. Aby teorja pochodziła od biologów i psychologów, opierających swe wnioski na obserwacji rzeczywistości materjalnej i duchowej, nie zaś ze sfery częstej abstrakcji albo też, aby tworzona była przez intuicyjnych praktyków, posiadających zdolność obserwacji, przenikania rzeczywistości i objektywnego ujmowania wyników swego doświadczenia.

2. Trzeba ponadto, aby praktyka była wolna — wolna, rzecz prosta, w czynieniu dobra, — której nie krępowałyby zgóry błędne metody, ani programy częstokroć absurdalne, ujęte po za wszelkiem porównawczem badaniem rezultatów, a więc praktyka, oparta o metody nauki doświadczalnej. *)

Co należy rozumieć przez „nową" szkołę?

Czem przedewszystkiem ona nie jest?

1. Nie jest ona szkołą dawniejszego typu, gdzie dziecko jest wprawdzie czynne, ale ta czynność jest mu narzucona przez nauczyciela, wykonywana jest pod przymusem i sprowadza się do 9 lub 10 godzin dziennie „wkuwania się".

2. Szkoła ta nie jest również „szkołą pracy". Ilekroć praca ręczna, oddana nawet na usługi nauczania, jest narzucona uczniom przez nauczyciela, charakter „nowej" szkoły tem samem zostaje spaczony". **)

---

*) L'Ecole Active t. III. str. 39.

**) tamże t. III. str 10—11.

Definicja szkoły pracy, jaką daje G. Kerschensteiner, zgodna jest z definicją „nowej" szkoły Ad. Ferrière'a.

„Jest to szkoła, — mówi Ad. Ferrière, — w której czynność samorzutna dziecka jest podstawą wszelkiej pracy, gdzie jest zaspokojona żądza wiedzy, potrzeba działania i tworzenia, przejawiające się w każdem zdrowem dziecku". *)

W dalszem rozwinięciu — czynności samorzutnej (l'activité spontanée) u Ferrière'a odpowiadałaby praca twórcza (die productive Arbeit). Przez czynność samorzutną Ad. Ferrière rozumie: swobodną inicjatywę ucznia, poszukiwanie osobiste i obserwację, pomysłowość, zdolność krytyczną, wytrwały wysiłek. „L'école active" jest wtedy, gdy uczucie i umysł ucznia pochłonięte są całkowicie wykonywaną pracą.

Jaki jest program działania „nowej" szkoły?

Przedewszystkiem staranna opieka nad zdrowiem dziecka. Następnie energietyka: doprowadzić dziecko do opanowania siebie samego, do karności wewnętrznej, do koncentracji, do skutecznego ujawniania energji — jest to drugi stopień. Trzeci — to zainteresowanie, jako warunek nieodzowny skutecznych i wytrwałych wysiłków, zainteresowanie — jako podstawa metody, charakteryzującej nową szkołę; wreszcie uspołecznienie przez wpływ codzienny samorządów uczniowskich, rozwijających stopniowo i or-

*) L'Ecole Active, t. III. str. 13.

ganicznie już w dzieciach najmłodszych (od lat 7-u do 12-u) potrzebę dobrowolnej karności wewnętrznej i solidarności zbiorowej.

Całą koncepcję szkoły „nowej" opiera Ad. Ferrière na 4-ch podstawach psychologicznych: 1) na stwierdzeniu w człowieku życiowego pędu duchowego, przejawu dynamizmu, który go ożywia; 2) na prawie postępu; 3) na prawie biogenetycznem; 4) na typach psychologicznych.

H. Bergson w swej „Ewolucji twórczej" upodabnia istotę żyjącą do maszyny, która nieustannie zużywa energję w celu jej nabywania, można raczej powiedzieć, że nabywa ją nieustannie w celu jej użytkowania. Podczas gdy według tegoż filozofa ta gra sił nie ma żadnego celu, dla Ad. Ferrière'a, cel tego procesu jest widoczny: istota żyjąca dąży do spotęgowania w sobie energji, aby żyć, aby lepiej żyć, aby nie dać się zniszczyć złowrogim siłom otoczenia. Bodziec zewnętrzny działa na jednostkę: 1) w sferze uczuciowej, powodując przyjemność lub ból, 2) w sferze umysłowej, jako poszukiwanie przyczyny przyjemności lub bólu w celu poznania sposobów powiększenia przyjemności lub uniknięcia albo zniszczenia przyczyny bólu, 3) w sferze motorycznej, gdzie wszystkie energje, rozproszone w jednostce żyjącej, są podporządkowane i wyładowane w celu zdobycia źródła radości lub zniszczenia przedmiotu szkodliwego.

Postacią życiowego pędu duchowego jest zainteresowanie. Jest ono, zdaniem znakomitego pedago-

ga, kamieniem węgielnym całej budowli — koncepcji nowej szkoły. Nie należy tego pojęcia utożsamiać z chwilowym pociągiem, doszlibyśmy bowiem w ten sposób do absurdu: dogadzanie przelotnym zachciankom i kaprysom stałoby się celem wychowawcy, a jego rola sprowadzałaby się do czarodziejstwa lub kuglarstwa. Cechą zainteresowania jest wysiłek samorzutny.

„W wypadkach prawdziwego zainteresowania", mówi J. Devey, „nasze ja utożsamia się z ideą lub przedmiotem, w tym bowiem przedmiocie lub idei znajduje ono środek własnej ekspresji".

„Wysiłek, oparty o zainteresowanie, jest wysiłkiem samorzutnym" — mówi Ad. Ferrière. — „Ilekroć wybór dziecka nie dotyczy wyłącznie wiadomości, lecz możności wykonania, nie przyswojenia, lecz skonstruowania czegoś rękoma lub myślą własną, wtedy znajdujemy się w obliczu tego, co nazwać można wysiłkiem twórczym lub ekspresją twórczą dziecka. Przez ten bowiem swobodny, samorzutny wysiłek wyraża ono, uzewnętrznia to, co zostało w niem samem wypracowane; uplastycznia ideę samorzutną, w rzeczywistości, istniejącej poza niem, życiem osobistem uczestniczy w egzystencji powszechnej. *)

Rzecznikom opinji, jakoby dziecko zdolne było jedynie do naśladowania, nie zaś do tworzenia we właściwem słowa tego znaczeniu, Ad. Ferrière wyjaśnia: ekspresja twórcza dziecka oznacza samorzut-

*) L'Ecole Active t. II. str. 222.

ną czynność konstruktywną, nie zaś proste naśladownictwo, czynność, powiększającą zakres *osobistego* doświadczenia dziecka. W tej twórczości należy wyodrębnić pięć elementów: a) twórczość ta wynika z samorzutnego natchnienia; b) natchnienie to jest silnie zabarwione uczuciem (tworzy się w radości); c) natchnienie to ma swój cel — stanowi to element intelektualny twórczości; d) wyraża się przez czynność umysłu, najczęściej umysłu i ciała, niezależnie od wzajemnego ustosunkowania tych dwuch czynników; e) wreszcie ta ekspresja jest względnie *nowa*, co ją wyróżnia od prostego i zwykłego naśladownictwa. *)

Prawo postępu (rozwinięte przez autora w pracy „La loi du progrès en biologie et en sociologie 1905") wyraża się w dwuch uzupełniających się czynnikach: 1) w podziale pracy, ustanawiającej się między zdolnościami, zarówno zdolnościami apercepcji, jak rozróżniania i działania; 2) we wzrastającem jednocześnie zcalaniu w jeden prąd rozbieżnych sił organizmu; różniczkowanie więc i zcalanie, koncentracja. Prawo postępu stwierdzamy również w psychologji, jako różniczkowanie i zcalanie uzupełniające się, wzrastające i harmonijne. Różniczkowanie uczuć to takt, subtelność, poczucie odcieni; zcalanie — to jedność, stałość. Różniczkowanie inteligencji wyraża się w giętkości, bystrości; koncentracja — przez stałość naszych wiadomości powszechnych; różniczkowanie

*) L'Ecole Active, t. II, str. 223.

jest tu analizą elementów rzeczywistości, synteza — koncentracją.

Zróżniczkowana wola staje się coraz giętsza, ujawnia odpowiednie usprawnienia w stosunku do wciąż nowych bodźców świata zewnętrznego. Staje się przez to samo coraz bardziej skoncentrowaną, silniejszą, jednolitą, aby móc sprostać wymogom bogatszego życia. Z jednej strony giętość, lecz stałość; z drugiej — stałość, lecz giętość.

Nowa szkoła uwzględnia równomiernie doniosłość obydwu procesów psychicznych, zapewniając im warunki współdziałania.

Prawo biogenetyczne, jako jedno z podstaw nowej szkoły według autora, w zastosowaniu do pedologji wyraża się w tem, że wewnętrzna siła skłania dziecko do wykonywania tych czynności, które miały przewagę w okresach kulturalnego rozwoju ludzkości. W najogólniejszym zakresie stwierdzić można, że dziecko przebywa w swym rozwoju następujące fazy, przedstawiające podobieństwa do minionych okresów życia ludzkości: budzenie się uczuć zmysłowych (do lat 6-u), potrzeba czołgania się, zjawienie się mowy, zainteresowania myśliwskie (ściganie, chwytanie, uprowadzanie do niewoli), wojna; zainteresowania pasterskie, oswajanie zwierząt, budowanie szałasów (8-u do 12-tu lat); zainteresowania rolnicze, ogrodnictwo; przejawy zmysłu społecznego; skłonność do współdziałania: gry zbiorowe (8—12 lat); przejawy uczuć mistycznych, faza animizmu, wyobraźnia lubująca się w uosobieniach; skłonność do wędrowania,

zamiłowanie do podróży; zamiłowanie do rysunków, poprzedzające pismo i służące do wyrażenia myśli; skłonności kupieckie; zamiana, potem sprzedaż i kupno; w tym samym rzędzie zainteresowań: zamiłowanie do zbierania, nasamprzód przedmiotów bez różnicy i wyboru, potem przedmiotów jadnakowych; instynkt społeczny: kółka i towarzystwa, poczucie prawa i powstanie regulaminów; wreszcie w okresie młodzieńczym — zainteresowania intelektualne, spekulatywne, potem — metafizyczne". *)

Omawiając czwartą i ostatnią podstawę psychologiczną nowej szkoły, Ad. Ferrière powołuje się na wyniki odnośnych badań dr. Decroly (Decroly, Vermeeylen Séméiologie psychologique, 1900 Bruxelles) i dr. Jung'a (Psychologische Typen, Zürich 1921) stwierdza zgodność własnej klasyfikacji z podziałem, ustalonym przez dr. Jung'a. Ten określa 4 zasadnicze typy psychologiczne: 1) rozumowy (racjonalny), 2) konwencjonalny, 3) czuciowy (zmysłowy), 4) intuicyjny; przyczem rozumowy i konwencjonalny wyłączałyby się wzajem, zarówno jak czuciowy (zmysłowy) i intuicyjny.

Przenosząc powyższą klasyfikację w sferę psychologji dziecka, Ad. Ferriére stwierdza, że w pierwszym okresie życia do lat 6-u ma przewagę typ czuciowy (zmysłowy), w tym bowiem wieku dziecko rozwija swe zmysły. W okresie drugiego dziecięctwa ma przewagę psychiczną — społeczne przysto-

*) Ad. Ferrière. Transformons l'Ecole. str. 32.

sowanie, naśladowanie dorosłych, współczesnych; to są zaczątki konformizmu społecznego. W tym też okresie wykluwa się typ konwencjonalny. Od lat 12 do 18-u kryzys dojrzewania i młodzieńczości wywołują bujne i liczne przejawy intuicji. W tym okresie następuje krystalizacja typu intuicyjnego. Wreszcie w okresie od 18 do 24-ch, najpóźniej — typu rozumowego (racjonalnego).

Istotnie, wymienione 4 typy dr. Jung'a: czuciowy, konwencjonalny, intuicyjny, racjonalny — odpowiadają 4-em typom Ad. Ferrièr'a: czuciowy, naśladowczy, intuicyjny i racjonalny.

Ad. Ferrière przyjmuje jako prawdopodobną hipotezę, że typy ludzi dorosłych są wynikiem zahamowanego rozwoju tej lub innej funkcji psychologicznej w okresie dojrzewania. Typami czystemi byłyby te, których cechy, czyli zdolności pomocnicze występują w stopniu prawie jednakowym, podporządkowane zdolności przeważającej.

O to kilka przykładów typów pośrednich (mieszanych:

typ zmysłowy — konwencjonalny posiada jako cechę 3-ą — rozum, jako cechę 4-ą — intuicję;

typ konwencjonalny zmysłowy — jako 3-ą cechę intuicję, jako 4-ą — rozum;

typ konwencjonalny — intuicyjny: 3-ą — zmysłowość, 4-ą — rozum;

typ intuicyjny — konwencjonalny: 3-ą — rozum, 4-ą — zmysłowość;

typ intuicyjny — rozumowy: 3-ą — konwencjonalność, 4-ą — zmysłowość;

typ racjonalny — intuicyjny: 3-ą — zmysłowość, 4-ą — konwencjonalność;

typ racjonalny — zmysłowy: 3-ą — intuicję, 4-ą — konwencjonalność.

Byłoby jednak błędnem mniemanie, jakoby szczeble rozwoju były jednakowe dla wszystkich ludzi. Powyższa klasyfikacja i charakterystyka typów ma jedynie wartość w odniesieniu do jednego i tego samego indywiduum — ze względu na przewagę tej lub innej cechy. Byłoby błędem wartościowanie porównawcze ludzi ze stanowiska tej klasyfikacji. Nie sama natura cechy przeważającej decyduje o wyższości lub niższości gatunkowej jednostki, lecz sposób, w jaki jednostka zdoła tę cechę w sobie rozwinąć, zróżniczkować i spotęgować*).

Ad. Ferrière skłania się ku przekonaniu, że typ dziecka określony jest przez dziedziczność, że dziecko nieświadomie zużytkowuje przeważnie te wpływy otoczenia rodzinnego i szkolnego, które wzmacniają jego cechy typowe, przyrodzone. Dla szkoły nowej jest tu szerokie pole do działania: dbać o to, aby wszelka zdolność była rozwijana, różniczkowana i koncentrowana przez praktykę życiową, aby żadna z nich nie została w stanie niedorozwoju; dążyć do zachowania pewnej równowagi pomiędzy tendencjami uczuciowemi, umysłowemi i czynnemi.

---

*) L'Ecole Active t II. str. 253—4.

Po uwydatnieniu w najogólniejszym zarysie podstaw szkoły nowej według Ad. Ferrière'a — staje się możliwem zestawienie tej koncepcji z pojęciem „szkoły pracy" G. Kerschensteinera i wskazanie w nich punktów stycznych, myśli bliskich i bliźniaczych i daleko sięgających rozbieżności.

G. Kerschensteiner rozważa zagadnienie celu wychowania nie ze stanowiska filozofji, ani psychologji, mogących dostarczyć pewnej podstawy do orjentacji w stosunku do celu życia, lecz ze stanowiska społecznego, narodowego, podczas gdy indywidualność duchowa Ad. Ferrière'a w sferze psychologji, biologji i socjologji szuka i znajduje oparcie dla całej koncepcji.

G. Kerschensteiner upraszcza trudne i złożone zagadnienie. Z celu państwa wyprowadza cel szkoły średniej i powszechnej. W ujęciu celu państwa formułę Heglowską: państwo jako djalektyczna forma rozwojowa absolutu — wypełnił inną treścią: państwa, wcielającego drogą ewolucyjną najwyższe dobro moralne. „Państwo, które w swe cele i urządzenia wciela ideę moralną — to najwyższe zewnętrzne dobro moralne" *).

Zaznacza przytem, że ma tu na myśli nie państwo obecne, ale takie, jakiem być powinno, uzgodnione w wewnętrznych swych urządzeniach i celach wytkniętych z wymaganiami rozumu i normami moralnemi — państwo idealne.

*) G. Kerschensteiner. Pojęcie szkoły pracy. Książnica-Atlas str. 1.

Zachodzi tu gruntowna rozbieżność w przekonaniach obydwu pedagogów. „Porozumiejmy się! — mówi ad. Ferrière — co mamy rozumieć, mówiąc o wychowaniu w szkole sług państwa? Wprawdzie: sług państwa idealnego, takiego, jakiem być powinno. Ale tymczasem? Przyjmijmy nawet ten cel najwyższy: państwo idealne. Czy jednostka jest dla państwa, czy państwo dla jednostki? Sądzę, że państwo jako organizacja jest środkiem, nie zaś celem. Otóż ten cel, gdzież on jest? Czy leży w jednostce? W indywiduum takiem, jakiem ono jest, w tym surowcu? W ludzkości, w tym chaosie bezkształtnym indywidualności, częstokroć miernych? Nie! W Duchu, żyjącym w łonie ludzkości, który w niej i przez nią postępuje, w Duchu, którego każda jednostka jest lub może być siedliskiem. Sługa człowieka, państwo przez człowieka służy Duchowi" *).

„Pęd (l'éan) życia duchowego nie jest tylko według mnie faktem, twierdzeniem: jest celem, przedmiotem najwyższej troski. Zkolei jest to jedyny sposób osiągnięcia celu najwyższego, jakim jest rozrost mocy duchowej. Celem więc wychowania jest zachowanie i wzmożenie pędu życia, wskazującego drogę do celu najwyższego" **).

G. Kerschensteiner rozstrzyga zagadnienie dogmatycznie, podczas gdy Ad. Ferrière stawia sprawę na gruncie psychologji dynamicznej i siłą argumen-

---

*) L'Ecole Active t. I. str. 203.
**) tamże t. II. str. 226.

tacji, polotem ducha przeświadczeniu własnemu nadaje potężny rozmach ideowy.

Zamknięcie całego zagadnienia w ramach celu państwa zawiera w sobie i to niebezpieczeństwo, że może dać powód, wbrew intencjom samego autora, do fałszywej interpretacji na użytek nacjonalistycznej polityki.

Na słabą stronę ideologji G. Kerschensteinera zwrócił również uwagę profesor H. Gaudig, według którego cel wychowania, określony przez bawarskiego reformatora, jest zwężeniem, ograniczeniem celu wychowawczego, ignorowaniem ważnych dziedzin życia duchowego; tezie powyższej przeciwstawia H. Gaudig wychowanie osobowości, indywidualności.

W polemice z H. Gaudig'iem G. Kerschensteiner oświadcza, że postulat wychowawczy: najwyższa doskonałość własnego ja nie przesądza o treści pojęcia. W czasopiśmie „Pädagogische Psychologie" (r. 1912, zesz. 1 i 10) stara się treść tę sprecyzować. „To, co nam maluje H. Gaudig, to poprostu „człowiek doskonały", nie zaś osobowość „specyficzna" i zawsze mimo wszystko niedoskonała. Skoro jednak za cel wychowania stawia się osobowość, słusznie oznaczoną, jako „najwyższa doskonałość własnego ja", — to należy uświadomić sobie, że to ja idealne, ujęte, jako człowiek wszechstronnie doskonały, nie może być celem o g ó l n y m. Jest tyle różnych „idealnych ja", ilu jest ludzi na świecie*).

*) G. Kerschensteiner — Pojęcie szkoły pracy. Książnica-Atlas str. 8.

Pojęcie najwyższej doskonałości własnego ja może być podporządkowane logicznie pojęciu idei moralnej, wcielanej przez państwo w swe cele i urządzenia. W świetle jednak analizy historycznej sprawa inaczej się nieco przedstawia: państwo wciela lub nie ideę moralną; może być najwyższem zewnętrznem dobrem moralnem lub nie. Doskonałość moralną jednostka osiąga pomimo i wbrew ideom, wcielanym przez państwo. Dziś trudno jest jeszcze przesądzać, czy zmiany w organizacji państwa pójdą w kierunku zbliżenia i ustalenia zbieżności interesu państwa i społeczeństwa, zmiany w układzie społecznym — w kierunku zabezpieczenia jednostce istotnej wolności, bez podporządkowania jej interesom zbiorowym.

W zarzucie jednak G. Kerschensteinera, że „ja idealne, ujęte jako człowiek wszechstronnie doskonały, nie może być celem ogólnym" — tkwi słuszność. Stawiając sprawę w ten sposób, nie możemy uniknąć dowolności. Pojęcie „dobra najwyższego", zarówno jak najwyższej doskonałości są pojęciami względnemi; treść ich zmienia się zależnie od epoki kultury i na poziomie jakiegokolwiek minionego okresu, zarówno jak na poziomie współczesnej kultury nie były i nie są uzgodnione.

Sprzeczność w określaniu celu wychowawczego przez obydwu pedagogów niemieckich nie jest tylko nieporozumieniem, jest faktem, mającym głębszą przyczynę: zagadnienie celu wychowawczego, rozważane ze stanowiska apriorystycznego postulatu, jak

to czynią G. Kerschensteiner i H. Gaudig, w sferze psychologji statycznej nie może być zgoła rozstrzygnięte. Natomiast, rozważając je ze stanowiska prawa postępu, w interpretacji Ad. Ferrière'a, zarówno jak prawa biogenetycznego, ze stanowiska psychologji dynamicznej określić można cele wychowania jako zdobycie i wyrobienie w określonych warunkach zawsze współczesnej kultury i na podłożu przyrodzonych skłonności dziecka, odpowiednich usprawnień, możliwie najharmonijniej wzajem ustosunkowanych, usprawnień — uczuciowych, umysłowych i czynnych.

Według Ferrière'a byłby dogmatyzmem postulat, aby dzieci wychować tak, aby je przygotować do określonego ustroju państwowego, *pomyślanego jako gotowy i dany.* W praktyce sprowadza się to do wtłaczania w dusze młodzieży określonej ideologji społecznej i politycznej. Według Ferrière'a celem wychowania jest wyrobienie możliwie wszechstronnego usprawnienia, mocą którego dojrzewające pokolenia, czując się w posiadaniu dotychczasowego dorobku współczesnej kultury, byłoby zdolne do jego powiększenia, do przeprowadzenia w okresie dojrzałości zmian w ustroju społecznym i państwowym, odpowiadających budzącym się potrzebom, nowym ideom swego pokolenia. „Pęd życia, jego rozwój nie jest tylko faktem, lecz jego celem, troską najwyższą".

Ad. Ferrière, zastrzegając się, że metody nowej szkoły nie są dogmatami, że istotą jej nie jest technika, ta lub inna jakoby najlepsza, ta lub inna jakoby

najdoskonalsza metoda, lecz duch, który ją ożywia, demonstruje przed czytelnikiem techniki i metody, stosowane w szkołach nowych i w żadnej z nich, czy to w sferze nauczania, czy w sferze organizacji samorządów uczniowskich, nie widzimy rozbieżności pomiędzy teorją a praktyką; przeciwnie, każde posunięcie praktyczne, każdy zabieg pedagogiczny wynika z teoretycznych podstaw całej koncepcji i trafność jej potwierdza.

G. Kerschensteiner, czyniąc pracę twórczą podstawą wychowania, „potęgującą rozrost całej naszej osobowości", odwołuje się do samorzutnej czynności dziecka i na tym punkcie jest pomiędzy nim a Ad. Ferrière'em całkowita zgodność: pojęciu — productive Arbeit—odpowiadałoby pojęcie—l'activité spontanée. Omawiając jednakże metody szkoły pracy, przechodząc od teorji do praktyki, G. Kerschensteiner odbiega od własnej zasady, gdy twierdzi, że zadaniem szkoły od lat najmłodszych (l. 6-ciu) jest przekształcanie zabawy w pracę, w której produkty miałyby już wartość realną, gdzie wyraźnie są one celem działania *).

Ad. Ferrière w ten oto sposób określa zabawę, konstruowanie i pracę:

1. zabawę charakteryzuje: a) cel wytknięty, swobodnie obrany; b) środki złożone dla osiągnięcia go; c) przyjemność, przywiązana do środków i ce-

*) Pojęcie szkoły pracy. Książnica-Atlas str. 49.

lów; d) zwycięstwo: cel osiągnięty. Zabawa, jak praca, ma swój koniec.

2. konstruowaniem jest wszelkie uzewnętrznienie się twórcze dziecka: rysunek, lepienie, układanie klocków, fabrykowanie, raczej „majstrowanie" przy pomocy gwoździ, młotka, drzewa, sznurków, kleju, nożyczek; później — różne sporty, uprawiane bez współzawodnictwa;

3. praca podobna jest do zabawy: a) ma cel wytknięty; b) środki złożone do osiągnięcia go; c) zainteresowanie, uwaga skierowana na wybór środków, d) zwycięstwo. Lecz praca tem się różni od zabawy, że jej wytwór przedstawia pewną użyteczność po zakończeniu pracy twórczej, użyteczność nie wewnętrzną: jako zdrowie pokrzepione, inteligencja usprawniona, lecz zewnętrzną: gospodarczą, estetyczną, naukową. Konstruowanie i praca mogą być narzucone, w znaczeniu psychologicznem zabawa nie może być narzucona, samorzutność bowiem stanowi jej element zasadniczy.

Przypuszczając, że czynność dziecka w szkole od lat 6-ciu do 12-tu w określonym przeciągu czasu równa się 10-ciu, należałoby z grubsza biorąc, w ten sposób unormować środki wychowawcze: 1) 1/10 swobody bezwzględnej (z zastrzeżeniem, aby dziecko nie wyrządziło sobie krzywdy, ani bliźniemu) — zabawa, konstruowanie, praca — całkowicie samorzutne; 2) 8/10 czynności samorzutnej (zabawa' konstruowanie, praca), której podstawą jest samorzutna czynność,

kierowana jednak przez dorosłego w celu zwiększenia usprawnień dziecka; szczepienie czynności użytecznych pod względem fizjologicznym i psychologicznym na podłożu czynności samorzutnej; 3) 1/10 czynności narzuconej: czynność pożyteczna, której dziecko nie wykonałoby dobrowolnie.

Wysiłek wychowawczy winien iść w tym kierunku, aby czynności stadjum 3-go przeszły do 2-go, a nadewszystko czynności stadjum 2-go do 1-go — oto w czem się wyrazi zręczność wychowawcy, ojca, matki lub nauczyciela szkolnego. Ideałem więc jest, aby czynności 1-go i 2-go stadjum zbiegały się i przymus, wskazany w p. 3-cim, przestał mieć rację bytu. Tu tkwi cały problem kształcenia nauczyciela nowej szkoły *).

W ten sposób pojmując wyrabianie w dziecku usprawnień psychicznych i technikę zabiegów wychowawczych, Ad. Ferrière jest zdania, że narzucanie 6-letnim dzieciom w sposób systematyczny pracy we właściwem znaczeniu, jest przedwczesne, może być w wielu wypadkach czynnikiem zniechęcającym i hamującym swobodny rozrost sił duchowych dziecka.

Istotnie, podczas gdy G. Kerschensteiner głęboko ujmuje rozwijanie zdolności umysłowych, wyrabianie usprawnień czynnych, niedostatecznie uwzględnia wartość uczucia: wyraża się to w niedostatecznem liczeniu się z różnicami, zachodzącemi śród dzieci,

*) L'Ecole Active t. III. str. 89—91.

w wyznaczaniu przymusowi znacznie więcej miejsca, niż to czyni Ad. Ferrière.

Pedagog genewski ma głębokie zaufanie do energji samorzutnej dziecka: ta nigdy nie zawodzi w dziecku zdrowem. Jest zawsze konsekwentny, do niej się odwołując niezmiennie, zawsze w poszukiwaniu nowych sposobów jej wyzwolenia. „Dziecko zdrowe nie unika wysiłków, ono je kocha, poszukuje ich. Zwycięstwo jest jego najwyższą ambicją, zwycięstwo i sława to w jego oczach synonimy... Nie gwałci się uczuć. Istota, reagująca ujemnie, jest albo zbyt młoda w stosunku do zainteresowań lub wysiłków, których się od niej żąda lub chora. Jeżeli jest zbyt młoda, muszę poczekać cierpliwie: młodość jest brakiem, który nie trwa długo! Jeżeli jest chora, będę się starał ją wyleczyć. Uzdrowiona — ruszy naprzód. W jakimbądź razie nic się nie wygrywa, przynaglając momenty ciekawości, zainteresowań i jego wysiłków samorzutnych i owocnych, bo samorzutnych" *).

Według G. Kerschensteinera praca ręczna winna być traktowana w szkole powszechnej programowo, jako odrębny przedmiot nauczania, którego celem byłoby przysposabianie do przyszłego zawodu. Innego zdania jest Ad. Ferrière. „Wyznaczając pracy ręcznej cel czysto utylitarny, odsuwamy tem samem cel wyższy, duchowy, stanowiący istotny cel szkoły.

*) L'Ecole Active, t. I. str. 201.

Mierząc zbyt blisko, tracimy zdolność widzenia dalszej perspektywy. Otóż nawet ze stanowiska zawodowości lepiej jest mierzyć dalej. Robotnik, posiadający kulturę duchową, również w zakresie swej pracy zawodowej jest pracownikiem zręczniejszym, wydajniejszym. Sądzę, że ze szkoły powszechnej winny być wyłączone roboty ręczne, traktowane jako środek utylitarny przysposobienia zawodowego *).

Ogarniając cały system wychowawczy G. Kerschensteinera oraz jego działalność reformatorską, stwierdzić możemy, że w teoretycznych podstawach jego koncepcji pedagogicznej widoczne są luki, niedostateczne i nierównomierne uwzględnienie wszystkich elementów życia dziecka, szczególnie — samorzutnego zainteresowania, momentów najważniejszych ze stanowiska nowej szkoły. Zajmuje on stanowisko pośrednie pomiędzy zwolennikami szkoły tradycyjnej i krańcowemi jej przeciwnikami. W traktowaniu robót ręcznych pracy dziecka widoczny jest ciasny utylitaryzm, nadający tak wybitną cechę całemu systemowi. Określenie najwyższego celu wychowawczego w granicach idealnego państwa wskazuje tę znamienną cechę — prostolinijność, — stanowiącą wielkość i słabość ideologij niemieckich. Słabość ujawnia się w zdolności obejmowania pewnych tylko stron zagadnienia, pewnych tylko elementów życia; wielkość

*) L'Ecole Active, t. I. str. 202.

w tem, że dają dostateczną podstawę do rozmachu w działaniu.

G. Kerschensteiner jako reformator zrobił w swym kraju znaczny wyłom w poglądach na zadania szkoły: zaszczepił na gruncie tradycyjnej szkoły początkowej i średniej metody nowoczesnego wychowania; zorganizował sieć szkół zawodowych i zawodowych szkół dokształcających stosownie do potrzeb wzrastających współczesnego życia kulturalnego.

W systemie Ad. Ferrière'a widocznym jest nieustanny wysiłek twórczy, aby ogarnąć możliwie najszerzej i najgłębiej całe zagadnienie, trudne i złożone, jakiem jest problem wychowania, chęć przeniknięcia możliwie wszystkich sił duchowych, utajonych w duszy dziecka, a to w tym celu, aby je zużytkować i pokierować niemi umiejętnie dla celów wychowaczych. Stąd wynika, że ujęcie celu wychowania określone tu zostało szerzej i głębiej, niż u G. Kerschensteinera, znacznie na dalszą i na bardzo daleką metę; teoretyczne podstawy „nowej" szkoły zostały głębiej i wszechstronniej uzasadnione. Świadomość trudności zadania, zarówno ze względu na potrzeby rozwojowe dziecka, jak i warunki i potrzeby życia społecznego, czyni go ostrożnym w sądach, powstrzymuje od apodyktyczności. Przeświadczony o względnej wartości wszelkiej metody, której wartość istotna zależy zawsze od warunków pracy, od zalet samego wychowawcy, Ad. Ferrière zwalcza wszelki dogmatyzm, jako szkodliwy dla sprawy wychowania. Przeciwnie: pobudza potrzebę własnego

doświadczenia, próbę własnych sił i ustalonego poglądu i to stanowi być może najwyższy jego urok, w tem tkwi najwyższa jego wartość, jeżeli chodzi o oddziaływanie Ad. Ferrière'a na psychikę nauczyciela — wychowawcy.

Na powstanie tej indywidualności twórczej składa się szczęśliwy zespół wysokich zalet duchowych: żywotność organiczna, intelekt głęboki, o zdolnościach analitycznych i syntetycznych, przenikliwa intuicja, dająca mu możność wczuwania się, prześwietlania życia duchowego dziecka, nie w celu ckliwienia się, co naogół jest dość łatwe i jałowe, lecz ujawnienia w duszy dziecka i młodzieży istotnych duchowych wartości, naturalnego podłoża, określającego zakres, jakość i możliwe stopnie natężenia wpływów wychowawczych.

Głęboka intuicja, którą uważa się zwykle, wskutek przesądów, różnemi drogami przenikających do umysłów, za wyłączny atrybut poetów i artystów, szczęśliwy jej zespół z zaletami intelektu, wyszkolonego na metodach naukowej pracy — czynią z Ad. Ferrière'a oryginalną, jedyną swego rodzaju indywidualność twórczą.

Ad. Ferrière wie dużo, rozumie wiele i wierzy głęboko. Czy ta wiara mocna jest wynikiem wiedzy głębokiej? Czy naodwrót? Jest szczęśliwem zjawiskiem, gdy te dwa prądy duchowe harmonijnie się uzupełniają, wzmacniają, wzajem się przenikają: stąd biją źródła potęgi ludzkiej.

Ten uczony pedagog jest płomiennym entuzjastą. Niechże na zakończenie wypowie się sam za siebie:

„Nowa szkoła jest nietylko niezrównanym środkiem indywidualnego rozwoju; staje się ona również czynnikiem sprawiedliwości społecznej. Ona może i powinna przekształcić świat. Ponadto: jak ziarno zawiera w stanie utajonym potężne drzewo, jak komórka rozrodcza zachowuje w rezerwie organizm żyjący, samem bogactwem i złożonością funkcyj i zdolności, tak samo „nowa" szkoła zawiera w sobie wszelkie możliwości przekształcenia świata: tam się oddycha, tam się żyje i tworzy. Robi się doświadczenia. Tam dziecko przenika się miłością do przyrody, uczy się kochać pracę i bliźniego. Od przyrody i bliźniego wznosi się do spraw Ducha: do wiedzy, dobra, do sztuki, sprawiedliwości, w ich prostocie, wielkości i powszechności. Na tych wyżynach myśli, jeżeli zdołało się dziecko na nie wznieść, staje ono przed obliczem Ducha, którego jedni nazywają jednością prapoczątku, drudzy — Istotą par excellence; jeszcze inni uchylają się od nazwania, gdyż, podobnie jak Sokrates, to wiedzą, że w sferze absolutu nic nie jest im wiadomem. Lecz intuicja dziecka nie potrzebuje słów. Ona jest jednym z cudów tworzenia. Chwyta nieuchwytne. Ujmuje niepoznawalne. Zdaje się jest ona jeszcze bliską tajemniczych źródeł życia, całego Życia. Aby intuicja dziecka, a później jego rozum rozpłomieniły całą jego egzystencję, niech się cieszy zdrowiem, bogatem i urozmaiconem życiem; dajmy mu pracę i radość, których tak potrzebuje.

Dajmy powietrza, słońca, ciepła i światła — jego ciału, jego sercu i umysłowi: czy miłość nie jest słońcem, co pąki rozwija i wyzwala twórczość samorzutną? Miłość jasnowidząca czyni z dziecka rycerza na usługach Ducha; być może ona właśnie stanowi najistotniejszą treść nowej szkoły" *).

---

*) L'Ecole Active t. III. str. 166.